

## ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DE CAMPO DO MUNICÍPIO DE IRANDUBA-AM

Marcela Vieira Pereira Mafra<sup>1</sup>

 <http://lattes.cnpq.br/6513921362135289>

 <https://orcid.org/0000-0002-6345-0012>

Danielle Mariam Araújo dos Santos<sup>2</sup>

 <http://lattes.cnpq.br/8179689636484146>

 <http://orcid.org/0000-0001-7380-9896>

Francilene Sales da Conceição<sup>3</sup>

 <http://lattes.cnpq.br/9998720603447550>

 <https://orcid.org/0000-0002-3401-326X>

### Resumo

A temática abordada neste estudo considera a importância do ensino de Geografia a partir da realidade de escolas do campo de Iranduba, estado do Amazonas. Como objetivos do estudo, buscou-se identificar qual é a compreensão que os professores possuem da Geografia na Educação do Campo e apontar se os professores utilizam as metodologias ativas em suas aulas nas escolas do campo. Para responder a esses objetivos, foi realizada uma pesquisa com professores de oito escolas do campo do município de Iranduba-AM. A metodologia selecionada possui uma abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico e coleta de dados nos trabalhos de campo. Verificou-se que a formação generalista dos professores, a falta de recursos e de conhecimentos a respeito das metodologias ativas, impedem que as aulas sejam trabalhadas de modo dinâmico, eficaz e estimulante.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação do Campo; Metodologias Ativas.

### THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN COUNTRYSIDE SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF IRANDUBA-AM

#### Abstract

The research's theme is the teaching of Geography based on a contextual reality of riverside schools in Iranduba, state of Amazonas. The objectives of the study were to identify the understanding that teachers have of Geography in Rural Education and to describe whether teachers use active methodologies in their classes in rural schools. To respond to this objective, a survey was carried out with teachers from eight rural schools in the municipality of Iranduba – AM. The methodology selected was a qualitative approach, with bibliographical research and field data collection. It was found that the generalist training of teachers, the lack of resources and knowledge regarding active

<sup>1</sup> Profa. Adjunta do curso de Geografia, da Escola Normal Superior, da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail [mvieira@uea.edu.br](mailto:mvieira@uea.edu.br)

<sup>2</sup> Profa. Adjunta do curso de Geografia, da Escola Normal Superior, da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail [dmsantos@uea.edu.br](mailto:dmsantos@uea.edu.br)

<sup>3</sup> Profa. Adjunta do curso de Geografia, da Escola Normal Superior, da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail [fconceicao@uea.edu.br](mailto:fconceicao@uea.edu.br)

methodologies, prevent classes from being fully worked on in a dynamic and stimulating way.

**Keywords:** Geography Teaching; Rural education; Active methodologies.

## **Introdução**

O presente estudo aborda a temática educação de campo e metodologias ativas no ensino de Geografia. O estudo está vinculado ao GPA/UEA<sup>4</sup>. A educação do campo é uma concepção político pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da terra, água e floresta, considerando grupos, cujas territorialidades são identificadas por meio de pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas (Brasil, 2002).

Essa educação está baseada em princípios que a sustentam e a fundamentam, constituindo-se ponto de partida de ações educativas-formativas, da organização escolar e curricular e do papel da escola no campo brasileiro. Estes princípios estão definidos em Brasil (2004), são eles: o papel da escola enquanto formadora de sujeitos deve estar articulada a um projeto de emancipação humana e social; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; a valorização dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; o lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável e a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (Brasil, 2004, p. 37).

As pesquisas relacionadas à educação do campo no contexto amazônico apontam, como bem salientado por Souza (2021), que se faz necessário (re)pensar o processo educativo e as políticas públicas educacionais que configuram a educação do campo nesse contexto. Sob essa mesma ótica, Gomes e Nogueira (2022) destacam ser necessária uma escola do/no campo que tenha realmente uma educação do campo que é dos rios e da floresta,

---

<sup>4</sup> Vinculado ao Programa de Gratificação de Produtividade Acadêmica Docente UEA: “Nas Trilhas da Geografia: A viabilidade das novas metodologias ativas no contexto das escolas ribeirinhas e indígenas no município de Iranduba – AM”, da Universidade do Estado do Amazonas-UEA.

aliando o educando a sua realidade e promovendo formação continuada aos professores de escolas do campo que permita o diálogo e a construção de uma metodologia inovadora e dinâmica, que promova a educação integral e que atenda as especificidades de cada escola.

O Ensino de Geografia nas escolas do campo do Amazonas tem recebido pouca atenção e se manifestado como área de conhecimento menos importante em relação a outras áreas do conhecimento que possui maior visibilidade na formação humana e social, no que tange aos estudos sobre didática e formação docente, especialmente em escolas do campo da Amazônia.

Ao entender como os professores concebem a Geografia na educação do campo e se nessas aulas de Geografia são contempladas as particularidades desse espaço amazônico, possibilita o desenvolvimento para um ensino contextualizado, tornando uma aprendizagem significativa que favorece o engajamento e o desenvolvimento do raciocínio geográfico e consciência espacial pelos alunos nas aulas de Geografia. Para conseguirem fazer a leitura do mundo de maneira crítico-reflexiva, é preciso desenvolver estratégias metodológicas nas quais os alunos das escolas do campo se sintam representados e integrados nas aulas.

Deste modo, questiona-se qual é a compreensão que os professores possuem da Geografia na Educação do Campo e quais são as práticas metodológicas adotadas por eles no desenvolvimento das aulas? Afinal, a Geografia, “entre suas incumbências, especificamente em escolas do campo, precisa ser desenvolvida diferenciadamente, fortalecendo as relações com o lugar, considerando a cotidianidade e as particularidades ali evidenciadas, sem desconsiderar outras dimensões do espaço” (Copatti e Callai, 2018, p. 225).

Portanto, este estudo tem como objetivos identificar qual é a compreensão que os professores possuem da Geografia na Educação do Campo e apontar se os professores utilizam as metodologias ativas em suas aulas nas escolas do campo. Para responder a esse objetivo, além das revisões bibliográficas acerca da temática que dão suporte teórico-metodológico para a discussão acerca da prática docente ensino de geografia no contexto da educação do campo, foi realizada uma pesquisa com professores de 8 (oito) escolas do campo do município de Iranduba – AM, estado do Amazonas, Amazônia Ocidental.

## **Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa se caracteriza como uma abordagem qualitativa, que não se limita apenas a números e informações obtidas por meio de um questionário. A pesquisa tem como foco principal compreender aspectos subjetivos, tais como comportamentos, ideias, pontos de vista, que envolvem aspectos sociais e humanos.

Os sujeitos da pesquisa são 13 (treze) professores que, no momento da pesquisa, ministram o componente curricular Geografia para o Ensino Fundamental II, de 7 (sete) escolas do campo do município de Iranduba-AM. Todos os professores vivem nas comunidades em que atuam e são formados em pedagogia. Cerca de 90% dos professores afirmam que ministraram todas as disciplinas.

O levantamento de dados foi realizado no período de agosto a outubro de 2023. O instrumento da pesquisa foi a entrevista semiestruturada, com roteiro prévio, mas flexível, tornando o diálogo mais natural e dinâmico. Essa entrevista aborda aspectos sobre a concepção de educação do campo, a contribuição do ensino de Geografia para a educação de campo e os recursos e técnicas de ensino utilizadas em sala de aula.

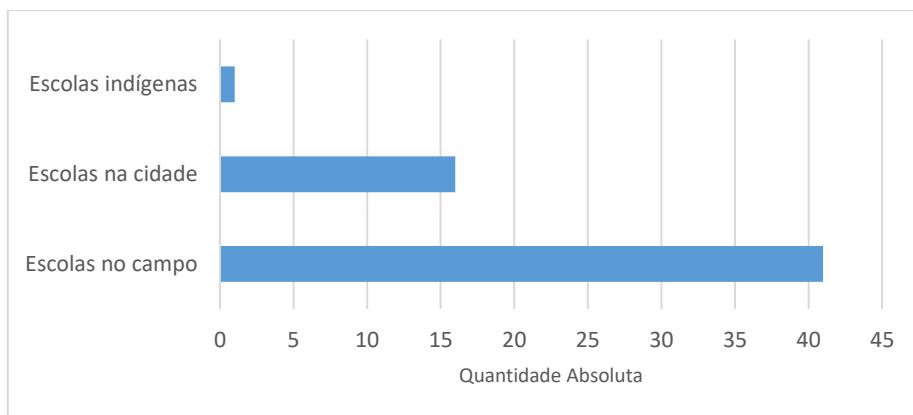
## **Educação de Campo e Ensino no município de Iranduba – AM**

De acordo com dados do IBGE (2021), a população do município de Iranduba apresenta 60.993 habitantes, distribuída em uma área territorial de 2.216, 817km<sup>2</sup>. O município apresenta uma indústria oleira bastante expressiva para a economia local, produzindo cerca de 75% dos tijolos e das telhas consumidos no Amazonas.

A Secretaria Municipal de Educação SEMED-Iranduba possui 58 escolas que atendem educação infantil e ensino fundamental. Devido à localização geográfica do município, em um interflúvio, entre dois grandes rios, as escolas são classificadas em escolas do campo, escolas da cidade e escolas indígenas,

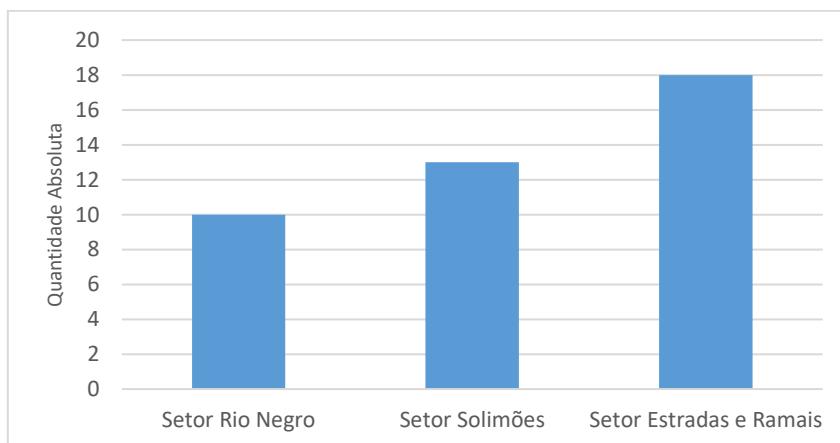
## **ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DE CAMPO DO MUNICÍPIO DE IRANDUBA-AM**

cujos quantitativos de escolas estão expressos na Figura 02, representando a distribuição espacial e territorial das escolas no município de Iranduba-AM.



**Figura 02:** Quantidades de escolas municipais em Iranduba-AM. Fonte: Trabalho de Campo (2023)

As escolas campo foram agrupadas em três setores, a saber: setor Rio Negro, setor Rio Solimões e Setor Estradas e ramais (figura 03), objetivando promover o estabelecimento da diferenciação espacial/territorial das múltiplas territorialidades de tipologias de Escolas do Campo na Amazônia do estado do Amazonas. Os setores Rio Negro e Solimões correspondem às escolas voltadas para os povos ribeirinhos e para a população que reside nas áreas próximas aos rios ou áreas cujo acesso à escola ribeirinha é mais fácil e/ou rápido.



**Figura 03:** Classificação das escolas do campo, conforme a localização geográfica. Fonte: Trabalho de Campo (2023)

A classificação, que considera suas dimensões e distribuição espacial e territorial dessas escolas do campo no município de Iranduba, mostra que o quantitativo de escolas do Setor Estradas e Ramais são superiores ao de escolas do Setor Solimões e Setor Rio Negro. Isso porque é nas Estradas e Ramais que a territorialização camponesa se apresenta de maneira mais expressiva, ao constituir seu modo de vida fundamentado na vida e trabalho desenvolvido na terra (agricultura) e na floresta (extrativismo animal e vegetal), devendo tal realidade do lugar e cotidiano ser incorporado no projeto político pedagógico das Escolas do Campo na sua totalidade.

Em relação à localização geográfica, mostra que o acesso e a temporalidade presente até as comunidades do campo dos setores Rio Negro, Solimões e Estradas e Ramais é marcada pela dinâmica da natureza, ora rios, florestas e estradas, que alguns casos (principalmente nas estradas e ramais), persiste um difícil acesso e mobilidade no deslocamento, caracterizando negligência do Estado e refletindo na precarização ou não formulação de políticas públicas. Essa problemática impacta diretamente o funcionamento das Escolas do Campo, pois a educação é um instrumento de luta social e resistência territorial que contribui e promove a emancipação social e autonomia dos povos do campo.

### **Educação do campo nas perspectivas dos professores**

O território da Educação do Campo, configura-se como um campo-território de luta para a permanência e existência da vida, trabalho e, sobretudo de uma identidade simbólico-identitária, cuja educação e o ensino se manifeste e se desenvolva considerando e dialogando com as territorialidades dos povos do campo. Ao mesmo tempo, em que é entendido como um lugar onde se habita e trabalha, é um lugar onde se constitui a educação, essencialmente a formação de sujeitos críticos e organizados social e territorialmente, em defesa do território, luta por direitos humanos e territoriais e justiça social.

O campo é o lugar de vida, onde as pessoas podem trabalhar, estudar com dignidade, de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e territórios dos camponeses e quilombolas. É no campo que estão as florestas onde

vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (Fernandes, 2011, p. 137).

A maioria dos professores que contribuiu com este estudo, mais de 60%, possui vasta experiência no contexto escolar da educação do campo ao afirmarem que ministram aulas há mais 10 anos nessa modalidade. Todos os professores são formados em pedagogia. Desses, 3 (três) possuem segunda licenciatura, sendo dois em Língua Portuguesa e um em Matemática. Com exceção de um professor que reside na sede do município, os demais vivem nas comunidades em que trabalham e alguns estudaram nas escolas em que hoje são professores.

Esses dados demonstram um avanço, pois Arroyo (2007, p.169) destaca que “um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades”. Pois, o processo de ensino é facilitado quando o professor tem familiaridade com o contexto do aluno.

No caso do número amostral analisado na pesquisa, exceto 1 (um) professor, mostram que todos professores que atuam nas escolas do campo residem nas comunidades, qualificando na importância de ter Escolas do Campo com profissionais que conheçam a realidade do lugar e cotidiano, mas que promova a articulação do modo de vida do campesinato com o contexto das Escolas do Campo. Tal constatação sugere incluir na análise o que esses professores entendem por educação do campo, pois isso é importante para a análise do ensino de Geografia desenvolvido nessas escolas.

Diante do questionamento sobre o que é educação do campo, eles discorreram: “educação voltada para rurais e ribeirinhos” (Professor2), que deve ter uma “metodologia diferenciada com currículo diferenciado” (Professor1), “uma educação diferenciada, mas com menos recursos. Importante, pois assim conseguem compreender sua origem” (Professor 6), que “entende a necessidade de entender a sua localização, já que muitos [alunos] moram nos ramais” (Professor 11), “uma educação importante, mas menos valorizada que a da cidade” (professor 7).

A partir dessas definições, é possível perceber que alguns aspectos apontados pelos professores dialogam com os princípios recomendados pela

educação do campo, como o público-alvo. Pois, a educação do campo foi construída como uma resposta à necessidade de um processo educativo voltado para as necessidades das populações que vivem no e do campo, sejam eles camponeses, indígenas, quilombolas, pescadores, ribeirinhos, dentre outros, que se encontram historicamente excluídos do acesso às políticas educacionais e de propostas curriculares voltadas para suas realidades e para as peculiaridades de seu espaço social (Vasconcelos, 2018, p. 865).

Ocorre que essa Educação do Campo não surge de um movimento social sem pressupostos e tampouco as políticas públicas a protagonizam, o seu surgimento é da prática social da população do campo (Gaerbelini Neto e Silva, 2019). Pois, conforme os autores, em um primeiro momento, os movimentos sociais do campo trouxeram como preocupação central a Reforma Agrária, em seguida, e concomitantemente à luta pela terra de trabalho, passaram a reivindicar uma escola no campo que lhes propiciasse meios de conhecer e reivindicar seus direitos sociais.

Esse movimento social contribuiu para que a Educação do Campo aparecesse pela primeira vez, embora de forma pouco explícita, na Constituição de 1998, no Art. 28, que estabelece a oferta de educação básica para a população rural e preconiza que os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região [...], esse mesmo tempo é replicado no art. 28, da LDB/1996 com acréscimos dos parágrafos I, II e III que esclarecem que as adaptações devem ser relativas, respectivamente: aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; a organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Essa recomendação de adaptação da educação escolar é criticada por diversos autores, Santos (2011), Rossi (2014), Neto e Silva (2019), dentre outros. Pois, reflete a ideia de que a transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana, entendida como urbanocêntrica, resolverá uma dívida histórica no sistema educativo formal da educação do campo, o que

sabemos que não é verdade porque se faz necessário uma política específica para o campo e que é de direito dos povos do campo.

Nesse processo de discussão de uma educação do campo que atendesse as particularidades desses espaços foi realizado o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) no ano de 1997. E no ano seguinte, a Conferência Nacional intitulada Por Uma Educação Básica do Campo. Todo esse movimento, refletiu-se em diversos pareceres, resoluções, decretos e leis que normatizam a Educação do Campo. Destaca-se o Decreto n.º 7352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação 6 na Reforma Agrária-PRONERA, que vai definir os termos população do campo e escola do campo.

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010, n.p.).

No entanto, a escola estar localizada no campo não garante uma educação do campo, especialmente, se o currículo se manter urbanocêntrico, é preciso garantir a identidade da escola no/do campo, promover a valorização de valores culturais e organização social e política no campo-território, como bem salienta Caldart (2011):

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2011, p.149).

Por isso, desperta a atenção o fato de alguns professores relacionarem a educação do campo ao trabalho de campo no sentido do estudo do meio e outros afirmarem: “não tenho conhecimento do que é a educação do campo” (Professor 8 e 9). Evidencia-se a necessidade de espaços que diálogos que corroborem para refletir a escola do campo por aqueles que nela atuam.

É nesse sentido que Caldart (2003) destaca não haver escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. Da mesma forma, Sandim et al. (2022) afirmam que a escola do campo é fundamental para a construção do conhecimento e o fortalecimento dos direitos de seus povos, mas é preciso que os docentes entendam sua importância e seu significado.

### **A importância atribuída à Geografia na Educação do Campo**

Os professores por não terem formação específica em Geografia apresentam dificuldades em definir a importância da Geografia na Educação do Campo, por isso, dos professores que participaram dessa pesquisa apenas 4 (quatro) professores responderam que a Geografia é “*importante para o entendimento do aluno no espaço*” (Professor 10), “*mostrar questões referentes aos elementos físicos*” (Professor 1), trabalhar a ideia de lugar” (Professor 11) e contribuir para a “*para a fixação do conteúdo*” (Professor 5). De fato, a educação do campo deve priorizar o espaço, território, paisagem e lugar de onde o educando vive e esses constituem as categorias básicas da Geografia, afinal, a Geografia é o vivido, que é uno e múltiplo. Ocorre que como destacam Carvalho e Vallerius (2019, p.4038)

quando atribuímos a Geografia à realidade do campo, a disciplina nem sempre contempla as particularidades desse espaço, os livros didáticos raramente ou quase nunca trazem assuntos fidedignamente comuns a esse contexto, pouco se sabe sobre os índices educacionais, habitacionais, taxa de mortalidade e natalidade, entre outros índices básicos da geografia, fazendo assim com que os cidadãos do campo nem sempre se sintam visualizados ou representados nesses materiais.

Aliado a escassez de informações que contemplem as especificidades do campo no livro didático, principal recurso didático utilizado pelos professores, tem-se a falta de domínio pedagógico do conteúdo em Geografia devido à formação generalista, o que faz com que os professores desenvolvam a Geografia a partir dos referenciais que possuem desse componente curricular de quando eram alunos, ou seja, uma Geografia baseada na memorização dos conteúdos, com pouco ou nenhum questionamento crítico dos fatos ou

fenômenos geográficos que ocorrem na localidade onde a escola está inserida ou mesmo de outras escalas.

É preciso de mais políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores especialistas que atuam na educação do campo nas diversas disciplinas, incluindo a Geografia, de modo a contribuir para superar essa visão simplista da geografia. Ao possibilitar a formação de professores do campo, requer promover a valorização da prática docente em geografia e investir em alternativas didático-pedagógicas consistentes e dinâmicas que resultem no desenvolvimento do raciocínio geográfico e na consciência espacial. Pois, como Souza e Clemente (2023, p.11) destacam:

o profissional professor de Geografia tem o poder de sistematizar os conhecimentos científicos e saberes da atual realidade espacial territorial, possibilitando reflexões teóricas acerca da realidade por meio da compreensão de conceitos geográficos e da contribuição da “aplicação” do arcabouço teórico-conceitual desta disciplina.

Dessa maneira a Geografia contribuirá para desenvolver uma escola do campo que analise criticamente a realidade social na qual a escola se encontra, identificando os mecanismos de poder, de lutas sociais e de estratégias de resistências territoriais, em contraposição ao sistema educacional que limita e impõe uma estrutura de ensino coativa, não valorizando particularidades e singularidades dos povos do campo que vivem e trabalham nas comunidades camponesas amazônicas. É nesse sentido que Alves e Magalhães (2008, p. 85) destacam que:

O ensino de Geografia para a população do campo deve estabelecer uma relação existencial com os alunos, de modo que fique claro o seu papel de cidadão (com seus direitos e deveres), e entender principalmente os processos históricos da sociedade resultantes na produção do espaço rural e das suas relações com o urbano.

Para estabelecer essa ligação, é imprescindível empregar técnicas de ensino e aprendizagem (métodos e metodologias) que envolvam a identificação e análise de diversas situações complexas que ocorrem no dia a dia das escolas do campo. Assim como, é necessário pensar e implementar as estratégias didáticas e metodológicas para possíveis soluções, propiciando, dessa maneira,

o interesse dos alunos pelas aulas de Geografia e concretizando uma formação sólida, dinâmica e condizente com as realidades cotidianas campesinas.

### **Metodologias Ativas nas escolas pesquisadas**

O uso de metodologias ativas nas aulas das escolas do campo é imprescindível, porque desperta a autonomia e protagonismo dos estudantes campesinos que concretizam suas espacialidades e territorialidades campesinas no campo-território das terras e florestas. Ausubel (1960) destaca a necessidade de duas condições para o aluno aprender: interesse e relação do conteúdo escolar com a vida cotidiana do aluno. Nessa mesma perspectiva, Mafra et al. (2023) destacam que:

Não há nada mais importante para um estudante do que o seu lugar de vivência, refletir sobre o lugar em que vive, fazer analogias com outros lugares pode ser o despertar inicial para criar um ambiente estimulante e agradável, pois o lugar de vivência por ser conhecido permite que o aluno se sinta estimulado a participar do diálogo sobre este, cabendo ao professor fazer perguntas intrigantes, verdadeiros desafios aos alunos, conduzindo-os ao pensamento ativo (MAFRA et al., 2023, p. 220).

Essa reflexão é a base para a aprendizagem ativa, despertar a criticidade e a formação para a cidadania. Para alcançá-la Vilhena (2018, p.423) salienta que "se deve colocar o pensamento do aluno em estado de mobilização, estimulando-o, por meio das atividades, a analisar, compreender e comparar fenômeno", recorrendo-se a técnicas de ensino que considerem a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, "valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para aprenderem melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo" (Moran e Bacich, 2018, p.13).

Feitas essas observações, é importante salientar que um modelo estático, que não dialogue com a realidade do aluno campo, não lhe despertará interesse e engajamento nas aulas de Geografia, colocando-o na centralidade ativa do processo de ensino e aprendizagem. Analogamente, Silva (2022) enfatiza que o uso de metodologias ativas na educação do campo projeta uma maior autonomia do aluno em relação ao processo de aprendizagem, com situações diretamente vinculadas ao seu cotidiano e que fazem sentido para o aluno.

No que concerne ao conhecimento e à utilização das metodologias ativas pelos professores participantes dessa pesquisa, identificou-se que 50% não sabem do que se trata e 50% dos professores afirmam saber em que consistem as metodologias ativas. Esses últimos, ao tentarem descrever as metodologias ativas, afirmaram: consistem em utilizar jogos e seminários (professor2), utilizar mapas (professor6), usar a música na sala de aula (professor8) e realizar atividades de campo, como a ida ao igapó para coleta de resíduos sólidos (professora12).

Essas atividades descritas fazem parte repertório das metodologias ativas, mas é importante salientar que para a atividade ser, de fato, caracterizada como uma metodologia ativa, além de dinamizar a aula e despertar os interesses dos alunos, elas devem propiciar o trabalho cooperativo e colaborativo, fazer relação com o cotidiano, fomentar a discussão, análise e proposição de soluções para situações reais, estimular o pensamento complexo, o debate e a tomada de decisão, além de ter o professor como mediador de todo esse processo.

É importante destacar o trabalho de campo realizado pela professora12, que, diante da questão do descarte inadequado de resíduos sólidos em um local inadequado, propiciou que os estudantes avaliassem a quantidade de resíduos acumulados em igapó, identificassem os impactos advindos desse acúmulo e delineassem estratégias para sensibilizar a comunidade sobre a importância do descarte adequado desses resíduos.

Outro professor que utiliza a área externa da escola para atividades de ensino de Geografia é o professor 08, que leciona em uma escola indígena. Ele afirmou usar as trilhas na floresta e as margens dos rios como recursos de aula, pois nesses espaços é possível abordar temas relacionados a hidrografia e a estrutura da floresta, tanto em relação à fisionomia da floresta (baixio, vertente e terra firme) quanto a diversidade de espécies florestais e seu uso para diversos fins, inclusive o fitoterápico, muito utilizado pelo seu povo.

Os demais professores quando inquiridos se utilizavam algum espaço além da sala de aula, apenas um professor indicou a sala de multimídia, três professores indicaram o campo de futebol para atividades de recreação, os demais não utilizam outro espaço que não seja a sala de aula.

As escolas pesquisadas se encontram na região amazônica, possuem em seus quintais uma riqueza natural e social que devem ser exploradas nas aulas de Geografia, só é preciso que os professores identifiquem esses espaços não formais amazônicos como recursos que podem favorecer os processos de aprendizagem e os explore de maneira adequada no âmbito de suas aulas através da aprendizagem baseada em projetos ou problemas, estudos do meio, seminários e discussão, dentre outras estratégias que partem de problemas e situações reais, a fim de gerar debate, reflexão e pensamento crítico.

### **Considerações Finais**

Os professores não conseguem materializar nas aulas de Geografia os princípios pedagógicos da educação do campo pelo fato de possuírem uma formação generalista que não foi voltada para a educação do campo, aliada à falta da habilitação acadêmica em Geografia.

Nas falas dos professores é perceptível que os docentes entendem a importância das escolas do campo enquanto espaço de construção de conhecimento, mas os seus referenciais ainda são de um ensino urbano, que não contempla e valoriza as especificidades dos povos do campo, e isto acaba por gerar uma enorme lacuna no aprendizado, no que diz respeito a formação de um raciocínio geográfico e uma consciência sobre as espacialidades das coisas, que considera as especificidades locais e o contexto da realidade do lugar e cotidiana do aluno.

Os diversos olhares dos docentes entrevistados, mostram os desafios que precisam enfrentar diariamente, seja relacionado a falta de domínio dos conhecimentos específicos da Geografia, por conta das debilidades que obtiveram na formação inicial que impacta substantivamente, na prática, e didática docente na sala de aula (incluindo métodos e metodologias), seja por falta de recursos que tornem as aulas mais atrativas, estimulantes e marcadas por dinamicidade.

Para este contexto, dois caminhos podem ser seguidos: a formação continuada, que pode minimizar a falta de professores com a formação em

Geografia, e a disponibilização de recursos que facilitem o aprendizado da disciplina, tornando as aulas mais dinâmicas.

O contexto amazônico ainda apresenta muitas distorções em relação à qualidade do ensino, quando comparado aos outros estados do Brasil, principalmente aos da região Sudeste e Sul. Sob esse mesmo ponto de vista é que o Plano Estadual de Educação do Amazonas (2015) destaca que, dentre os pontos fracos, é necessário elaborar políticas para superar a grande falta de professores, gestores, especialistas e apoio para atender à educação do campo. Por isso, na meta 16 relativa à formação continuada e pós-graduação de professores é previsto concurso com inclusão de requisitos referentes às particularidades culturais de diversos grupos populacionais, especialmente os atendidos pela educação do campo.

As possibilidades da atuação docente com base em metodologias ativas, dependem inicialmente das políticas públicas de formação de professores e da instrumentalização das escolas do campo, pelas referidas redes de ensino. Desta forma, mesmo não sendo possível resolver todas as questões de qualidade de ensino nas escolas, é possível minimizar as principais questões identificadas no estudo.

### **Referências Bibliográficas**

ALVES, W. G.; MAGALHÃES, S. M. F. O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO CAMPO: REFLEXÕES E PROPOSTAS. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, [S. I.J, v. 10, n. 1, 2012. Disponível em: //rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/74. Acesso em: 6 mar. 2024.

AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM)**. Manaus, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de Subsídios**. Brasília, DF: MEC, 2004

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, v. 67, Sessão 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/ arquivos/pdf/CEB012002.pdf>.

**ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DE CAMPO DO MUNICÍPIO DE  
IRANDUBA-AM**

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a **política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA**. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo:** traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação no campo.** 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, W. de O.; VALLERIUS, D. M. **Um olhar sobre a educação no campo:** alguns desafios no ensino de geografia na amazônia paraense. Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Campinas, 2019. Disponível em <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/download/3219/3084/13186>

COPATTI, C. e CALLAI, H. C. **O ensino de geografia na educação do campo e o uso do livro didático.** Editora Unijuí Ano 33 nº 105 Maio/Ago. 2018, p.222-247.

GARBELINI NETO, Geraldo; SILVA, Anamaria Santana da. **A escola do campo:** origens e legislação. Revista OLHARES, v. 7, n. 2 – Guarulhos, agosto 2019;

GOMES, A. M. C.; NOGUEIRA, A. R. B. Educação do Campo e os saberes da Geografia em comunidades no Amazonas. In. FARIA, I.F.F.; BRANDÃO, J. P.; SANTANA, P. V. **Aprendizagens Geográficas na diversidade amazônica.** Embu das Artes, SP: Alexa Cultural; Manaus, AM: Edua, 2022. p.17-36

MACARENHAS, S.A. do N. ET. AL.. **Educação do Campo na Amazônia Brasileira:** desafio acadêmico para o sul do Amazonas. Ano 5, vol IX, Número 2, Jul-Dez, 2012, p.8-52.

MAFRA, M.V.P.; SANTOS, D. M. A.; CONCEIÇÃO, F. S. Metodologias Ativas no ensino de Geografia na Amazônia. IN. **Amazônia: tópicos atuais em ambiente, saúde e educação** - ISBN 978-65-5360-289-2 - Vol. 2 - Ano 2023

SANTOS, Edinéia Oliveira dos; NEVES, Márcia Luzia C. EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: reflexões e proposições. **Entrelaçando. Revista Eletrônica de Culturas e Educação.** N. 6 · V. 1 · p. 1-10 · Ano III (2012) · Set.-Dez · ISSN 2179.8443.

SOUZA, E. de S. **A educação do campo no contexto ribeirinho da amazônia parintinense.** Anais VII CONEDU - Edição Online. 2012. . Disponível em <<https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/vii-conedu---conedu-em-maceio>>

SOUZA, T. R. de, & CLEMENTE, E. C. (2023). **O ensino de Geografia no contexto da Educação no/do campo.** Revista Brasileira De Educação Em Geografia, 13(23), 05–27. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v13i23.1222>

**ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DE CAMPO DO MUNICÍPIO DE  
IRANDUBA-AM**

VIGHI, Cátia Simone Becker. **Formação docente**: a educação do campo em foco. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 115-132, ago./dez. 2015

*Recebido em: 11/10/2024  
Aprovado em: 10/11/2024  
Publicado em: 01/01/2025*

